

試験設問形式が学習者の語彙習得に与える波及効果について： 受容語彙と発表語彙の観点から

宮 本 友 紀*

On the possible ripple effect given to EFL learners' vocabulary acquisition in terms of test forms: receptive vocabulary and productive vocabulary

Yuki MIYAMOTO

Although there seems to be a serious gap between receptive vocabulary and productive vocabulary, little attention has been paid to the effects of test forms in terms of the learner's acquisition of productive vocabulary. This study begins with a quick overview of EFL studies about EFL vocabulary teaching and learning, focusing on receptive and productive knowledge of vocabulary, then gives an analysis of the results of the production-centered vocabulary tests and discusses their possible feedback to the learner's vocabulary learning. Implications will be discussed for the impacts of vocabulary teaching in the Japanese EFL classroom.

Key Words: EFL, productive vocabulary, learning strategy, EFL-testing, vocabulary teaching

はじめに

言うまでもなく英語学習において語彙の習得は必須であり外国語教授法において語彙の習得・指導に対する関心は非常に高く、それを説明するための様々な理論が存在し、また数々の研究や実践報告がなされてきた。本研究は語彙テストの出題形式が学習者の語彙の習得に与える影響の可能性について低学年対象の定期テスト内で実施した語彙テストの結果を分析検討することによって、これまでの指導の反省および今後の語彙指導への示唆を模索することを目的としている。

1. 先行研究

1-1. 語彙知識について：受容語彙と発表語彙

まず何をもってある語彙を「習得した」といえるのか。

Nation (2001) によればある単語を知っているということは、その単語を語形（音声や綴りなど）、意味、使用

（文法的機能やコロケーションなど）の3つの面から理解していることである。さらにその3つの側面それぞれが受容語彙（receptive vocabulary）と発表語彙（productive vocabulary）の下位区分に分けられる。Haycraft (1978) は受容語彙をあるコンテキストにおいて学習者が認識し理解することができる一方で正しく提示（produce）することができない語、また、発表語彙を理解して正しく提示することができ、さらにスピーキングやライティングにおいて建設的に（constructively）使用することができる語と定義している。より簡単な表現に言い換えると、受容語彙とは「知っている」単語、発表語彙とは「使える」単語ということができるだろう。ただし、受容語彙と発表語彙は明確に二分されるものではなく、実際には学習者は「知っている」から「使える」へと学習段階に沿って連続的に理解を進めていくというのがより正確な表現になるだろう。

受容語彙と発表語彙の関係については、直観的にも正しく感じることであるが、受容語彙数が発表語彙数を常に上

*一般科目教室（人文・社会科学系）

回るということが先行研究により概ね支持されている。ただしその格差がどれだけあるのかについては異なる研究結果があり、従来は日本人英語学習者については受容語彙数が発表語彙数の約2倍とされていたが最近では学習段階等様々な状況により大きく変わってくることが明らかになってきている。

1-2. 語彙の区分を意識した語彙指導の意義

受容語彙と発表語彙に関してはその是非も含めて近年さまざまに議論されているところであるが、外国語教育における語彙指導に関して2つを区別して考えることには十分な意義があるといえる。一説によれば学習の初期段階においては受容語彙と発表語彙はほぼ同数である。これはおそらく初級レベルの語彙自体が簡単なものであり更に数も多くないという理由だけでなく、初歩クラスの指導においてはより丁寧な指導を行う傾向があり、語彙指導においてもただ意味を確認するだけでなく筆記ドリルなど書く練習、つまりよりproductiveな学習も頻繁に行っていることも理由として考えられる。また同様に考えれば、中上級段階の学習者の語彙学習については、レベルがより高くなり習得しなければならない語彙数も格段に増え初期の頃ほど書けることを意識した学習をする時間が取れなくなった結果、受容語彙と発表語彙の習得数差がより広がっていくと推測できる。

1-3. 学習者レベルに合わせた語彙指導の必要性：高専生への指導

Aizawa et al. (2003) は日本人大学生を対象に、受容中心の指導と産出中心の指導の違いが受容語彙、発表語彙の習得にそれぞれ影響を及ぼすかどうか調査した。また、その際に被験者を TOEIC スコアをもとに成績上位グループ(440 前後)と成績下位グループ(300 前後)に分けて分析した。その結果、成績下位のグループにおいては特に発表語彙の習得に関して日本語を英語に変換するドリルなどの初歩的な産出中心の指導が効果的であった。また一方で、受容中心の学習となる英語から日本語へ変換するドリルのみの場合は特に下位グループにおいて発表語彙の習得が著しく低かった。対照的に成績上位グループにおいては指導法による発表語彙の習得の有意差は見られな

かったが、受容語彙の習得において波及効果と見られる影響がでていた。以上の結果から、ある一定の英語の習得レベルに達すると(ドリル的なものを含む)産出中心の練習が必ずしも十分になくても新たに知った単語を発表語彙として使いこなすことができるのではないかと、この推測が述べられている。これはつまり「ある一定の」習得段階になれば語彙学習の効率が格段に上がるということであり非常に興味深いといえる。

高専生を対象とするならば特に低学年における英語力ではまだ受容中心の指導のみで先に述べた発表語彙の習得をproductiveな練習なしで習得することができるレベルを期待するのは早すぎる段階であり、よって当面は産出中心の指導を併せて行うことが必要と思われる。言わば中学卒業レベルから高校大学レベルへの過渡的な状況を上手く橋渡ししていかなければならないデリケートな時期といえるのではないだろうか。おそらく高学年になり先ほどの「一定の」レベルに達したならば、産出ドリル的な学習を必要とする割合が少なくなってくることにより多くの単語をより効率的に習得することが可能になるだろう。低学年はそのレベルまで上げていく大切な準備期間といえる。

1-4. 試験の持つ波及効果と問題形式

ただし言うまでもなく、中上級の語彙指導において初級のそれと同じように、例えば新出の一語一語に対して、常に丁寧な書く指導をすることは語彙数の多さや語彙以外にも他の様々な学習事項が増えてくることを考えれば、現実的な話とはいえない。そこで考えられるのが授業内ではなく自宅学習で産出中心の英語学習を取り入れる工夫をすることであろう。特に小テストや定期試験などで定期的に単語試験を行うことは結果としてそのような自宅学習を必要とする状況を作り出すことになるといえる。この意味で、静(2002)が「学習者に注意を払ってほしい事項があるならば、必ずテストに出すべきである。また、単に出題するだけでなく、その問題形式の受験対策として最も効果的な準備が、すなわち英語習得のために望ましい学習でもあるような問題形式で出題する必要がある」と主張するように、試験の形式はいわばどのような学習をするべきなのか伝えるメッセージでもあるとも言える。

1-5. 語彙学習と設問形式について：受容的語彙テストと発表的語彙テスト

それでは産出中心の語彙力を試す試験とはどのようなものが考えられるか。語彙テストは大きく「受容的語彙テスト」と「発表的語彙テスト」に分けられ、それぞれ受容語彙、発表語彙をどれだけ習得できているのかを計測する。受容的語彙テストは再現テストとも呼ばれ、日本語訳や綴りなど単語の文字形式を提示し意味を選択したり、日本語で答えるテスト形式をとることが多い。対して発表的語彙テストは再生テストとも言われ、ある単語や文章を書かせる（再生させる）テスト形式をとることが多い。

本校英語科ではかねてより第1学年対象の定期試験（英語Ia）から一定割合の教科書からの新出単語の設問を入れていたが、一昨年より選択形式であった設問形式（受容的語彙テスト）を日本語の文をヒントに適切な英単語を書いて英文を完成させる形式（発表的語彙テスト）に変えて以来、年4回の試験を通して同様の設問形式の単語テストを行うこととなった。筆者は1年間の4回の実施を通して直観的に回を追うごとに（特に成績上位者において）単語のスペリングミスが大幅に減少し、また同時に正答率も徐々に上がっていくような印象を受けた。もし Aizawa et al. (2003) が正しいければ、それは「ある一定の」レベルへと達していく段階へと進んでいる状況を映し出しているのではないだろうか。本研究はここ数年の取り組みとそれに対する筆者の直観が適切なものであったかを実際の試験解答の分析により検討するものである。

2. 検討課題

本研究における検討課題は以下の通りである。

- (1) 年4回の発表的語彙テストにおける正答率について回を追うごとに何らかの変化が見られたか。
- (2) 年4回の発表的語彙テストにおけるマイナーなスペリングミス（つまり「おまけ」で正解となったもの）について回を重ねるごとに何らかの変化が見られたか。
- (3) 上記(1)(2)について成績上位・下位者で何らかの違いはあったか。

3. 調査背景および手続き

本研究の調査対象は国立高専第1学年2クラス79名の学生である。年4回行われた定期試験ではいずれも100点満点中2割弱程度の「日本語から英語へ」答える産出中心の設問形式の語彙テストが含まれていた。出題範囲については英語の授業で使用したテキストとワークと同じ語彙が出された。各単語の説明と発音練習は授業内で行われている。また各定期テストの前には必ず選択式ではなく「書かせる」形式の語彙テストが出る旨を伝え、うえで各自十分に準備をしてくるように重ねてアナウンスを行った。テスト返却の際には毎回のテストで特に多かったスペリングのミスについても解説し、必ず細かいスペリングのミスまで各自確認・復習するよう促し、結果も含めてテストから何らかのフィードバックを得られるような指導を心がけた。

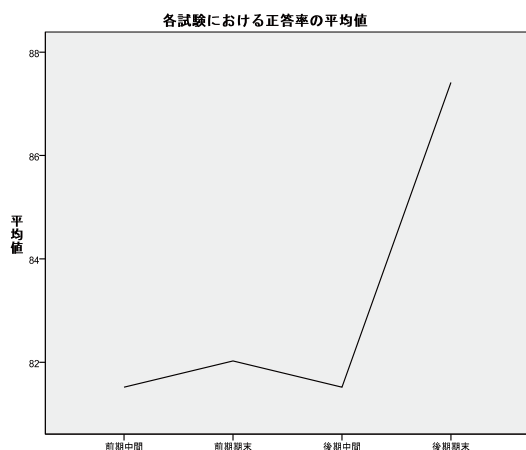
分析の方法としては(1)に対しては、今回各試験の語彙テストの設問数が多少異なるため、各テストの正答数ではなく正答率を比較した。(2)については1～2か所のマイナーなスペリングのミスについては正解としたものの率（おまけで正解の割合）について各テストの比較検討を行った。マイナーなスペリングミスとは本研究では、たとえばrとlの間違い、最後がeで終わる単語のeの書き忘れ等、完全正解ではないがほぼ正解に近い解答をいわゆる「おまけ」で正解としたものとした。また、(3)については最終評価の点数をもとに被験者を正答率90%のラインで上位(38人)・下位(41人)に分け、検討課題(1)(2)について検討した。

4. 結果

各テストにおける正答率は前期中間試験が81.52%、前期期末試験が82.03%、後期中間試験が81.52%、後期期末試験が87.41%であった。さらに4回のテストにおける語彙テストの結果について、それぞれのテストにおける正答率の平均の差を分散分析により検討した。その結果、 $F(3,78)=3.34$, $p=.02$ であり、テスト間における平均値の差は有意であった。さらに、ライアンの方法による多重分析の結果、1回目と4回目の間、3回目と4回目の間はいずれもその差は1%水準で、2回目と4回目の間の差は

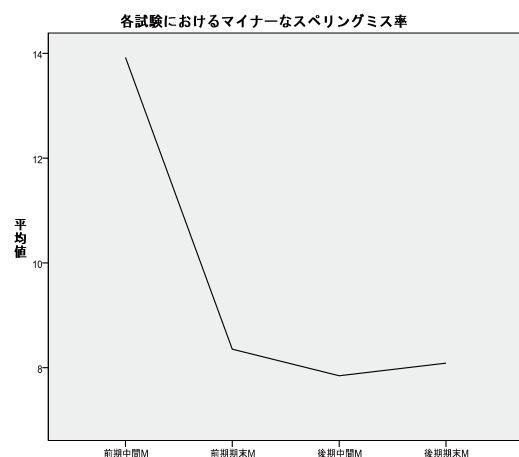
5%水準で有意であった。結果、研究課題(1)については1回目、2回目、3回目の間(後期中間まで)では正答率の差は見られなかったが、4回目(後期末)は1～3回目比べて劇的に正答率が上昇していると考えられる。

(図1)



各テストにおけるマイナーなスペリングミス率は前期中間試験が13.949%、前期期末試験が8.354%、後期中間試験が7.848%、後期末試験が8.241%であった。さらに4回のテストにおける語彙テストの結果について、それぞれのテストにおけるマイナーなスペリングミス率の平均の差を分散分析により検討した。その結果、 $F(3,78)=3.34$, $p=.00$ であり、テスト間における平均値の差は有意であった。さらに、ライアンの方法による多重分析の結果、1回目と2回目の間、1回目と3回目の間、1回目と4回目の間はいずれもその差は0.1%水準で有意であった。結果、研究課題(2)については2回目、3回目、4回目の間ではマイナーなスペリングミス率の差は見られなかったが、2～4回目(前期期末以降)は1回目(前期中間)に比べて劇的にマイナーなスペリングミス率が減少していると考えられる。

(図2)



次に、成績上位者と下位者にわけて正答率の平均の推移を検討した。

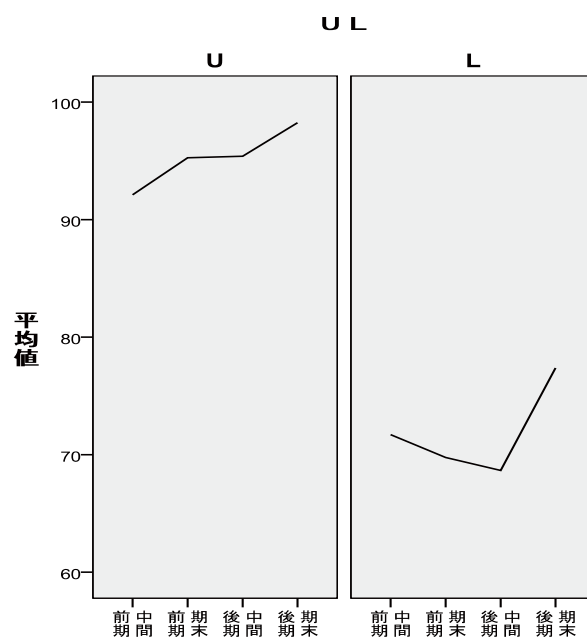
(表1)

上位・下位クラスの正答率平均値

	前期中間	前期期末	後期中間	後期末
上位	92.11	95.26	95.39	98.25
下位	71.71	69.76	68.66	77.37
合計	81.52	82.03	81.52	87.41

4回のテストの結果について、それぞれのテストにおける正答率の平均の差を分散分析により検討した。成績下位者については、テスト間における平均値の有意差はなかった。一方成績上位者の結果については、 $F(3,37)=7.240$, $p=.00$ であり、テスト間における平均値の差は有意であった。さらに、ライアンの方法による多重分析の結果、1回目と2回目の間、1回目と3回目の間、1回目と4回目の間、および2回目と4回目の間と3回目と4回目の間はいずれもその差は0.05%水準で有意であった。結果、成績下位者においては正答率の差がみられなかったが、上位者においては1回目(前期中間)から2回目(前期期末)にかけてと3回目(後期中間)から4回目(後期末)にかけて正答率が上がっていると考えられる。

(図3)



さらに成績上位者と下位者にわけてマイナーなスペリングミス率の平均の推移を検討した。

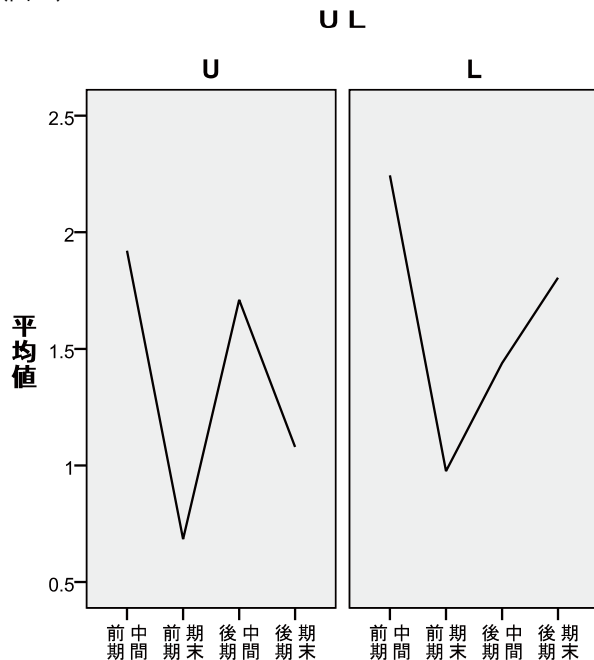
(表 2)

上位・下位クラスのスプリングミス率平均値

	前期中間	前期期末	後期中間	後期期末
上 位	1.92	.68	1.71	1.08
下 位	2.24	.98	1.44	1.80
合 計	2.09	.84	1.57	1.46

4回のテストの結果について、それぞれのテストにおけるマイナーなスプリングミス率の平均の差を分散分析により検討した。その結果、成績下位者は $F(3,40)=6.53$ 、 $p=.00$ であり、上位者は $F(3,37)=6.96$ 、 $p=.00$ で、ともにテスト間における平均値の差は有意であった。さらに、ライアンの方法による多重分析の結果、上位者下位者ともに1回目と2回目の間、1回目と3回目の間、1回目と4回目の間はいずれもその差は0.01%水準で有意であった。結果、成績上位者下位者ともに2～4回目の間ではマイナーなスプリングミス率の差はみられなかったが、2～4回目（前期期末以降）は1回目（前期中間）に比べてマイナーなスプリングミスが減少していると考えられる。

(図 4)



5. 考察

まず全体的に語彙テストの正答率については最終試験である後期期末試験において劇的な上昇がみられた。ただ

し、正答率に関しては成績の上位者下位者にわけて分析すると、上位者が全体と全く同じ傾向がみられるのに対し、下位者については統計的には何らかの成績の伸びはみられなかったといえる。このことは先ほど述べたように、上位者が「ある一定の」レベルに達して語彙学習をより効率的に行えるスキルを身につけたのに対し、下位者についてはまだその域に達していないので語彙テストについても点数が安定しないためとも考えられるのではないだろうか。また、マイナーなスプリングミスについては全体的な傾向および上位者と下位者にわけて分析した場合でも全く同じ傾向を示し、すなわち初回である前期期末試験から2回目である前期中間試験の際に大幅な減少が見られた。このことから上位者下位者問わず「書かせる」試験をすることによって（おそらくそのための準備を通して）少しずつ正しいスプリングが身につけているのではないかとということが期待される。

6. 反省と今後の展望

まず、産出中心の指導 (productive-centered teaching) にいわば単なる日本語を英語に変換するドリルを含めてもよいのかということに関しては議論されるところであると思う。これに関しては、LauferとNation (1999) は発表語彙力を実際の会話や英作文など創造的に使うことができる自由発表能力と、綴りやコンテキストなどの外部からの何らかの手がかりが与えられたのを受けて使うことができる統制的発表語彙力 (controlled productive ability) とに区別している。この分類に従えば、メールや電話のやり取りやプレゼンテーション、論文作成などで使うことができるという意味の能力は前者の自由発表能力、日本語文やあるいは始めの綴りがヒントとして与えられている英文完成問題などは後者の統制的発表語彙力と分けて考えることができる。理想としての最終目標は自由発表能力の習得であるとしても、その前段階として統制的発表語彙力を鍛えることは語彙指導上十分に意義があることと言える。

今後の授業への示唆としては、引き続き「書かせる」形式の単語テストを行っていくことが強くすすめられるとともに、効果についてより確信的な根拠を得るためには、

受容的語彙テストのみ行ったクラスとの比較等、今後のさらなるデータを集めた分析が求められるであろう。また他に考えられる指導としては、定期テスト以外にも毎週行っている単語テストを選択形式から日本語から英語の「書かせる」かたちに設問形式を変えること、英作文やプレゼンテーションなどの演習を通して発表語彙を意識して使う機会を増やしていくことなどが考えられる。最終的には学習者が語彙学習においていかに効率的・自律的に学習していけるか、つまりある意味「独り立ち」できる段階までいかにしてサポートしていくか、ということが指導する側にとって非常に大切になってくるであろう。

7. 参考文献

静哲人.(2002).『英語テスト作成の達人マニュアル』.大修館書店.

Haycraft, J. (1978). An introduction to English language teaching. London, UK: Longman.

Laufer,B and Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. Language Testing, 16, 33-51.

石川 慎一郎.(2005)大学生英語学習者の受容語彙力と発表語彙力の関係—語彙サイズテストおよびエッセイ・コーパス分析に基づくアプローチ A Comparison between Receptive Vocabulary and Productive Vocabulary of College English Learners. 中部地区英語教育学会紀要 34, 337-344

Aizawa, K, Ochiai, N, and Osaki, S. (2003). The Effects of Teaching on Vocabulary Knowledge: Receptive vs. Productive. ARELE: annual review of English Language education in Japan, 14, 151-160, 2003-3